

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

171 | avril-juin 2010

La mixité scolaire : une thématique (encore)  
d'actualité ?

---

# Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal

Gaël Pasquier

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1920>

DOI : 10.4000/rfp.1920

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 97-101

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Gaël Pasquier, « Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1920> ; DOI : 10.4000/rfp.1920

---

# Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal

Gaël Pasquier

## MIXITÉ, NON-MIXITÉ : DES ENJEUX CONVERGENTS ?

La loi « portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations » (1), adoptée par le parlement français en mai 2008, prévoit dans son article 2 la possibilité pour les établissements scolaires d'organiser des enseignements « par regroupement des élèves en fonction de leur sexe ». L'objectif officiel de cet alinéa est de transposer en droit français des directives européennes, afin qu'il ne soit pas possible de contester les cas de non-mixité qui existent déjà lors de certains cours d'éducation physique et sportive, d'éducation à la sexualité et dans des écoles privées. Il a cependant relancé en France le débat sur la possibilité d'expérimenter dans certains établissements des cours ou des classes non mixtes, susceptibles de trouver une issue aux écueils que la généralisation de la mixité scolaire n'avait pas réussi à surmonter. Ces écueils, qui concernent l'égalité, les relations et la réussite comparée des filles et des garçons à l'école, avaient été mis en lumière par la récente médiatisation des recherches féministes sur l'école, pourtant menées depuis 30 ans. Mais c'est surtout le titre de la couverture du *Monde de l'éducation* du mois de janvier 2003, « Mixité. Il faut sauver

les garçons », récemment repris par Jean-Louis Auduc (2009), directeur adjoint de l'IUFM de l'académie de Créteil, pour son livre *Sauvons les garçons*, qui a donné lieu à une polémique, elle-même alimentée par la publication de l'ouvrage de Michel Fize, *Les pièges de la mixité scolaire*, au sous-titre alarmiste : *Réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*.

Ce débat s'inscrivait en outre dans un contexte international favorable à une profonde remise en question de l'évidence de la mixité scolaire. Le développement, au Québec principalement, des groupes de pression masculinistes, en lutte contre les mouvements féministes, a particulièrement contribué à sa mise en place en imputant les mauvaises performances scolaires des garçons à la féminisation du corps enseignant, suspecté de véhiculer des valeurs et des attitudes dans lesquelles les garçons ne peuvent se reconnaître. Toujours outre-Atlantique, l'engagement d'Hillary Clinton, en 2002 aux États-Unis, en faveur de la *Young women's leadership school*, école publique pour filles créée en 1996 à Harlem, a également donné une visibilité emblématique aux expériences de non-mixité menées pour protéger les filles des violences des garçons.

Certain-e-s ont donc pu voir dans cette mesure législative un retour en arrière fondamental qui remet-tait en cause la loi Haby de 1975, généralisant la mixité à l'ensemble des établissements primaires et secondaires. Leur argumentation reposait en premier lieu sur l'évidence de l'histoire : la mixité a coïncidé avec la disparition des enseignements ménagers et la réussite des filles ; sa remise en cause institution-nelle, même partielle, risquait à l'inverse de réactiver une différenciation entre les sexes peu propice à leur égalité. Pourtant, en 2008, au moment du vote de cette loi, les enjeux de l'opposition entre partisans et adversaires de la non-mixité se sont déjà déplacés depuis plusieurs années. Ils ne concernent plus la crainte d'une promiscuité entre les filles et les garçons et tendent à se dégager de l'alternative entre une mixité, certes imparfaite mais vecteur d'égalité entre les sexes, et un retour à une école du passé fondée sur une vision stéréotypée des rôles sociaux des hommes et des femmes. Bien au contraire, cha-cun semble s'accorder sur l'objectif visé : une égale réussite des élèves, filles ou garçons, dans tous les domaines d'apprentissage. La non-mixité est consi-dérée comme une mesure correctrice, bien souvent temporaire, susceptible de réduire les écarts de per-formance et de résoudre les difficultés relationnelles qu'ils occasionnent. Elle est donc censée permettre un travail plus serein et limiter l'affirmation des sté-réotypes de sexe, filles et garçons n'ayant pas besoin de se positionner les uns par rapport aux autres dans la classe.

## DES EXPÉRIENCES AUX RÉSULTATS CONTRASTÉS

L'examen des recherches portant sur les expérien-ces de non-mixité réalisées dans des pays anglo-saxons, mais aussi en Allemagne et au Québec, laisse cependant apparaître des conclusions qui ne sont pas unanimes (Bouchard & Saint-Amant, 2003 ; Marry, 2003). Certaines constatent que, dans les groupes non mixtes, les filles ne sont plus confrontées à des garçons qui monopolisent l'espace verbal et physi-que de la classe et n'ont pas à subir leurs violences. Elles réussissent donc mieux dans les branches habi-tuellement considérées comme masculines car elles se sentent plus en confiance et optent davantage pour des orientations moins stéréotypées. D'autres recherches remarquent cependant que, dans ces mêmes classes, les filles ne sont pas à l'abri d'allu-sions sexistes et les garçons peuvent être encoura-gés à une certaine agressivité lorsque ces élèves sont

confronté-e-s à des professeur-e-s de leur sexe. Les enseignant-e-s ont également tendance à opter pour une simplification des contenus d'enseignement et une baisse des exigences dans certaines matières, pour les filles comme pour les garçons, sans pour autant en être conscient-e-s. L'adaptation des conte-nus ou méthodes d'enseignement au sexe des élèves risque en outre de conduire à un renforcement des stéréotypes de sexe et de conforter chez les garçons des représentations de la masculinité opposées à l'école. Enfin la non-mixité ne produit pas d'améliora-tion des résultats scolaires des garçons et ne saurait remplacer l'analyse des besoins éducatifs des élèves, garçons et filles, en grande difficulté scolaire, ni la recherche d'une pédagogie stimulante susceptible par la qualité relationnelle qu'elle propose de les remotiver.

D'une manière générale, il apparaît que les recher-ches qui dressent un bilan positif des expériences de non-mixité omettent de prendre en compte trois élé-ments :

- le comportement et la réussite des élèves ayant connu des situations de non-mixité lors de leur retour dans un contexte mixte ;
- l'origine sociale des élèves, souvent plus élevée dans les écoles non mixtes ;
- les rapports de domination intrasexe dans les groupes non mixtes.

Ces recherches supposent en effet que les garçons et les filles constituent des catégories homogènes dans leurs attentes et leurs comportements. Or, si certaines situations de non-mixité semblent produire des effets bénéfiques pour certaines filles, elles sont difficilement généralisables car elles s'inscrivent dans des problématiques et des contextes socioculturels différents. En revanche, seuls quelques garçons éprouvent des difficultés scolaires et nuisent au bon fonctionnement des classes mixtes, mais ce phéno-mène ne disparaît pas des groupes unisexes où les garçons, qui ne se reconnaissent pas dans les rôles masculins traditionnels, sont susceptibles de concen-trer sur eux la violence verbale et physique d'autres garçons, violence qui ne s'exprime alors plus vis-à-vis des filles. Une analyse en termes de rapport sociaux de sexe des situations de mixité et de non-mixité doit donc nécessairement prendre en compte la lutte contre l'homophobie, dans la mesure où celle-ci ne se limite pas au refus des violences vis-à-vis des homosexuel-le-s, mais concerne également « la discrimination envers les personnes qui montrent ou à qui l'on prête certaines qualités (ou défauts) attri-bués à l'autre genre » (Welzer-Lang, 1994, p. 20), sans

que ces personnes se définissent nécessairement comme homosexuelles. Les expériences de non-mixité ne peuvent donc pas constituer une solution satisfaisante, même provisoire, aux effets pervers de la mixité scolaire : elles ne font qu'en déplacer certains aux dépens d'autres groupes discriminés.

## UN CHOIX DE DISCIPLINES EXTENSIBLE

Les situations de non-mixité sont très diverses : ce peut être des établissements, des classes ou juste quelques heures d'enseignement séparés. Les expérimentations le plus souvent prises en exemple pour justifier d'y avoir recours ne concernent en général que certaines disciplines ou certains apprentissages, comme l'éducation sexuelle inscrite au programme des sciences de la vie et de la terre de la classe de 3<sup>e</sup>. Les filles et les garçons se sentiraient plus à l'aise pour aborder des sujets intimes, d'autant qu'en raison de leur différence de maturité et de sexe, elles et ils ne se poseraient pas nécessairement les mêmes questions. Il est néanmoins possible de s'interroger : quelle connaissance souhaite-t-on qu'un sexe développe de l'autre sexe, s'ils sont séparés au moment d'envisager les questions liées à la complexité de la sexualité humaine ? S'attend-on à ce que des sujets tels que l'homosexualité soient plus faciles à aborder dans des groupes non mixtes que dans des groupes mixtes ? Ne serait-il pas plus judicieux de réduire l'effectif des élèves lors de ces enseignements, au lieu de les séparer ?

Le nombre de disciplines susceptibles d'être concernées par des temps de non-mixité se révèle par ailleurs extensible car, non seulement à l'éducation physique et sportive s'ajoute l'éducation sexuelle, comme si la séparation des filles et des garçons constituait une réponse à l'embarras que provoque le corps des élèves, mais toutes les disciplines dont la perception est conditionnée par les stéréotypes de sexe sont également citées : les mathématiques, la physique, la biologie, l'informatique, pour libérer les filles de la pression des garçons et leur redonner confiance en elles ; le français, l'enseignement des langues et des arts, pour permettre aux garçons de s'approprier les disciplines littéraires.

Dans les arguments en faveur de ces expériences ciblées se retrouvent les justifications de certains mouvements féministes des années soixante-dix, qui ont parfois pu considérer la décision de se retrouver uniquement entre femmes comme un « acte fonda-

teur » (Kandel, 1992). Leurs priorités étaient alors de pouvoir parler librement sans être interrompues ou jugées par des hommes, pour prendre conscience de leur domination et élaborer leur action à partir de leur expérience vécue. Elles cherchaient ainsi à ne plus dépendre de l'agenda d'autres organisations politiques pour lesquelles la libération des femmes semblait souvent secondaire. Néanmoins, l'école ne s'inscrit pas dans une logique de volontariat ou d'engagement associatif ou militant. Elle accueille tous les élèves, indépendamment de leurs particularités. Or, si elle est obligatoire, la non-mixité conduit à considérer qu'en termes de réussite scolaire, les garçons constituent une menace pour les filles et les filles pour les garçons : il convient donc de les protéger les uns des autres, quels que soient par ailleurs les dommages collatéraux. Elle suppose qu'en séparant les données d'un problème (une mixité scolaire qui pour l'instant n'assure pas l'égalité entre les sexes ni une réussite commune pour chacun d'eux), il sera possible de le résoudre, peu importe si par ce choix on place d'autres élèves en situation de difficulté (les garçons ou les filles les moins conformes aux stéréotypes de sexe par exemple). Elle néglige surtout qu'à l'école ne se joue pas uniquement une recherche de performance scolaire mais aussi l'apprentissage de relations respectueuses des différences de chacun ; un tel apprentissage ne saurait être conduit de façon satisfaisante en situation de non-mixité. Enfin elle confronte les élèves à des injonctions paradoxales : alors que les textes officiels de l'Éducation nationale demandent à l'école d'affirmer l'égalité des filles et des garçons, de les inviter à déconstruire les stéréotypes de sexe, de lutter contre l'homophobie, celle-ci les sépare et les réassigne dans une catégorie à laquelle elle leur demande de ne pas se limiter. Si l'institution scolaire juge utile de ne pas mélanger les filles et les garçons, c'est donc qu'elles et ils auront à vivre certains apprentissages en tant que filles ou garçons et que cette distinction n'est pas sans importance. La séparation ou le mélange des élèves s'inscrit en effet pleinement, tout comme la mixité, dans ce que les sociologues britanniques ont appelé le « curriculum caché », c'est-à-dire « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1996, p. 23). Il ne s'agit pas ici de défendre aveuglément la mixité scolaire : elle n'implique pas, on le sait, l'égalité des sexes et n'est pas une garantie contre les comportements sexistes. Elle permet néanmoins, à condition qu'on le souhaite, d'aider les élèves à interroger leurs représentations du masculin et du féminin,

de promouvoir et de leur faire expérimenter d'autres relations entre les sexes, d'autant que les élèves qui réussissent le mieux sont souvent celles et ceux qui ont réussi à se distancier des stéréotypes sexués (Bouchard & Saint-Amant, 1996). Elle invite les enseignant-e-s à considérer leurs élèves comme les composantes indissociables de rapports sociaux de sexe, auxquels elles et ils participent également, sans pour autant les y réduire.

## OUVRIR LES POSSIBLES

La mixité scolaire n'implique pas, comme certain-e-s semblent le craindre, l'abolition de toutes les différences entre les individus et l'avènement d'une humanité androgyne d'où la séduction et la diversité seraient absentes. Elle rend seulement possible la mise en place d'une pédagogie non sexiste qui n'établit pas de lien entre ces différences et un rôle à tenir dans la société et dans la classe. Elle pose les prémices d'un profond bouleversement des catégories de pensée traditionnelles, à condition que l'école ne se satisfasse pas d'une mixité de façade mais tienne réellement compte de la diversité de chacun et refuse de reproduire les rapports sociaux de sexe traditionnels. Il apparaît aujourd'hui à certain-e-s chercheur-se-s que la catégorisation de l'espèce humaine en homme et femme constitue une fiction juridique et sociale (Dorlin, 2008). Le sexe biologique est une construction complexe : il associe des chromosomes, des hormones, des organes génitaux internes et externes, éléments qui ne concordent pas toujours et ne sauraient se limiter dans leurs associations à deux sexes distincts. Les connaissances scientifiques actuelles réfutent donc le dimorphisme sexuel et invitent à concevoir le sexe biologique comme un *continuum* ou une « sexuation à n-sexes » ainsi que l'a proposé le philosophe Patrice Maniglier (2008,

p. 134). Ces conceptions ne sont pas sans implications réelles : les personnes intersexes représenteraient environ 2 % des naissances (Krauss *et al.*, 2008, p. 8). Les nouveau-nés dont les organes génitaux sont considérés comme ambigus parce qu'ils ne respectent pas la dichotomie homme/femme sont réassignés à la naissance par des opérations chirurgicales dans l'une ou l'autre de ces deux catégories, alors même que leur santé n'est pas en danger. Ces interventions, qui suppriment bien souvent « toute possibilité orgasmique à des individus sains » (Dorlin, 2008, p. 47), sont dénoncées par certaines associations de personnes intersexes qui revendiquent la possibilité pour chacun-e d'entre elles-eux de s'auto-définir indépendamment du binarisme homme/femme (Guillot, 2008). Ceci rend obsolète la plupart des tentatives de séparation des sexes et n'est pas sans importance dans la manière dont peut se concevoir la mixité scolaire. Certes, l'expérience quotidienne des enseignant-e-s et des élèves reste aujourd'hui inchangée : elles et ils sont chaque jour confronté-e-s socialement à des filles et des garçons, des hommes et des femmes, et doivent tenir compte des inégalités qui existent entre elles et eux. L'école, par l'ouverture qu'elle propose, a néanmoins pour mission de rendre cette partition inopérante dans l'accès aux apprentissages, à la réussite, aux différentes filières et professions. Elle inscrit donc les catégories hommes et femmes dans un processus historique, en refusant d'établir un rapport immédiat entre le biologique et le social. Rien ne semble donc empêcher à terme leur dépassement au profit d'une représentation des sexes qui n'imposera pas davantage un destin aux individus, mais permettra de les envisager autrement, notamment par la reconnaissance des personnes intersexes non réassignées à la naissance qu'aura sans doute un jour à accueillir l'école.

Gaël Pasquier

gael.pasquier@u-paris10.fr

CREF, université Paris Ouest-Nanterre-La Défense

## NOTE

(1) Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783&dateTexte>> (consulté le 30 avril 2010).

## BIBLIOGRAPHIE

- AUDUC J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes et Cie.
- BOUCHARD P. & SAINT-AMANT J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éd. du remue-ménage.
- BOUCHARD P. & SAINT-AMANT J.-C. (2003). « La non-mixité à l'école : quels enjeux ? » *Options*, n° 22, p. 179-192.
- DORLIN E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF.
- FIZE M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- FORQUIN J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck et Paris : Éd. universitaires.
- GUILLOT V. (2008). « Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions ». *Nouvelles questions féministes*, vol. 27, n° 1, p. 37-48.
- KANDEL L. (1992). « La non-mixité comme métaphore ». In C. Baudoux & C. Zaidman, *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, p. 237-248.
- KRAUSS C., PERRIN C., REY S. et al. (2008). « Démédicaliser les corps, politiser les identités : convergences des luttes féministes et intersexes ». *Nouvelles questions féministes*, vol. 27, n° 1, p. 4-15.
- MANIGLIER P. (2008). « Bien plus que cinq sexes : par-delà masculin et féminin ». In J. Birnbaum, *Femmes, hommes : quelle différence ?* Rennes : PUR, p. 121-136.
- MARRY C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et conférence du 16 octobre 2003 au ministère de l'Éducation nationale*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>> (consulté le 30 avril 2010).
- WELZER-LANG D. (1994). « L'homophobie, la face cachée du masculin ». In D. Welzer-Lang, P. Dutey & M. Dorais, *La peur de soi en l'autre. Du sexisme à l'homophobie*. Montréal : VLB, p. 13-92.